



## Processo *vs* prodotto? Uno sguardo retrospettivo sui rapporti fra teatro, scuola e animazione\*

*Fabrizio Fiaschini*

### 1. La rivoluzione del “gesto infantile”

Nell’ambito delle frequenti e feconde intersezioni che, nel secondo Novecento, hanno interessato il mondo del teatro e della scuola, la questione dei rapporti tra processo e prodotto emerge per la prima volta, in termini radicalmente contrappositivi, nel cuore della contestazione degli anni Sessanta, sulla scia delle istanze antagoniste portate avanti dai gruppi e dai movimenti di base, nell’orizzonte di una lotta comune sul duplice fronte del rinnovamento della scuola e del teatro.

Sul versante teatrale, il dibattito, per quanto del tutto nuovo per determinazione e tensione sperimentativa, era comunque alimentato da intuizioni precedenti, legate alla spinta propulsiva dei fermenti di inizio secolo: dalle riflessioni di Jacques Copeau e Suzanne Bing<sup>1</sup> sul valore dell’improvvisazione ludica dei bambini in termini di autenticità e immediatezza corporea (su cui si innesterà la ricerca di Catherine Dasté<sup>2</sup> e Léon Chancerel<sup>3</sup> sul teatro dell’infanzia) al teatro della sponta-

\* Il presente saggio costituisce la prima parte (dedicata all’animazione teatrale) di un approfondimento sul binomio processo/prodotto nelle relazioni tra scuola e teatro (dagli anni Sessanta ad oggi) che proseguirà sul prossimo numero della rivista con un saggio dal titolo *Le passioni tristi e l’eredità (rimossa) dell’animazione teatrale*.

1. Nella prospettiva di Copeau, i riferimenti al valore del gioco infantile come espressione autentica di teatralità sono continui, soprattutto in funzione di una rinnovata pedagogia dell’attore e dell’improvvisazione, proprio perché «i bambini che giocano bene, che *sanno* giocare, sono modelli di vitalità, di naturalezza, e d’inventiva. Sono maestri nell’improvvisazione», tanto che «questi bambini, di cui ci crediamo i maestri, senza dubbio, un giorno o l’altro, lo diventeranno per noi» (J. Copeau, *Artigiani di una tradizione vivente. L’attore e la pedagogia teatrale*, a cura di M.I. Aliverti, La Casa Usher, Firenze 2009, pp. 149; 177).

2. Nipote di Copeau e collaboratrice di Ariane Mnouchkine, nonché animatrice della *Maison Copeau*, la Dasté si è dedicata soprattutto al teatro educazione, allestendo spettacoli a partire dai testi prodotti dai bambini, con un lavoro incentrato sul rapporto con il pubblico (bambino e adulto), in collaborazione con le istituzioni pubbliche.

3. Allievo dello stesso Copeau, Léon Chancerel, attore, regista e storico del teatro, fu attivo soprat-

neità di Jacob Moreno<sup>4</sup>, fino alle esperienze specificatamente didattiche di Asja Lacis, figura di primissimo piano (troppo spesso dimenticata) nel campo delle pratiche teatrali con i ragazzi nelle scuole<sup>5</sup>. Non a caso, proprio a questi pionieri della rivoluzione teatrale protonovecentesca saranno dedicati specifici approfondimenti su “La scrittura scenica”, una delle riviste teatrali più attive negli anni della contestazione e del “nuovo teatro”<sup>6</sup>.

L'appassionata attività di sperimentazione della Lacis costituirà peraltro la fonte privilegiata di ispirazione per l'amico e compagno Walter Benjamin nella stesura, tra il 1927 e il 1928, di quel testo programmatico che tanta parte avrà nella teorizzazione del teatro scuola e, di conseguenza, nella disputa tra processo e prodotto: il *Programma per un teatro proletario di bambini*<sup>7</sup>.

Si trovano infatti già qui alcuni dei principi sui quali, negli anni Sessanta, si sarebbero consolidati i rapporti tra il nuovo teatro e la nuova scuola, nel segno ideologico di una netta opposizione alla nozione di prodotto: il rifiuto dello spettacolo come merce finalizzata al consumo e al profitto; la critica al primato del modello “grafocentrico” (costruito sul trinomio testo, interpretazione, rappresentazione); il ridimensionamento della finalità estetica e della formalizzazione tecni-

tutto fra gli anni Trenta e Cinquanta del Novecento, sviluppando gli insegnamenti del maestro nell'ottica di un “decentramento teatrale” (sulla scia dei *Copias*) applicato al mondo dell'infanzia, in una dimensione pedagogica innervata da istanze spirituali di matrice cattolica, sperimentate soprattutto all'interno dello scoutismo, dai *Comédiens Routiers* al Théâtre de l'Oncle Sébastien (H. Gignoux, *Histoire d'une famille théâtrale. Jacques Copeau, Léon Chancerel, les Comédiens Routiers, la décentralisation dramatique*, Editions de L'Aire/Anrat, Lausanne 1984).

4. Ben al di là della loro declinazione analitica, le intuizioni moreniane, frutto di una progressiva presa di distanza dalla prassi psicanalitica freudiana, colpiscono ancora oggi per lucidità e originalità nel panorama teatrale coevo: una rilevanza tuttora sottovalutata dalle discipline dello spettacolo, a favore di approcci che privilegiano quasi esclusivamente l'aspetto psicoterapeutico. Un'edizione recente de *Il teatro della spontaneità* è stata pubblicata da Di Rienzo (Roma 2007, 2011), mentre, per una sintesi sulla questione, si vedano almeno G. Montesarchio, P. Sardi, *Dal teatro della spontaneità allo psicodramma classico*, Franco Angeli, Milano 1986 e A.A. Schützenberger, *Lo psicodramma*, Martinelli, Firenze 1972.

5. Geniale interprete della lezione di Mejerchol'd (e del pensiero di Majakovskij) in chiave pedagogico-educativa e di promozione sociale, Asja Lacis costituisce un punto fermo nella riflessione sulle implicazioni del teatro nella scuola e nel sociale. Basti pensare al suo lavoro con i bambini di strada a Orël, oppure al suo contributo negli sviluppi della riflessione teatrale degli anni Venti e Trenta, tra Brecht, Piscator e soprattutto Benjamin, di cui fu la più importante fonte di ispirazione. La ricchezza del suo profilo attende purtroppo ancora una ricerca seria e circostanziata (per cui non si può che rimandare a A. Lacis, *Professione rivoluzionaria*, Feltrinelli, Milano 1976).

6. Su Chancerel scrive infatti P. Puppa, *Léon Chancerel. Dalla Storia del teatro al teatro fuori dalla Storia*, in “La scrittura scenica”, 8, 1974, pp. 75-96; su Asja Lacis un approfondimento è fornito da M. Fabbris, *La drammatizzazione in URSS (Asja Lacis)*, in “La scrittura scenica”, 10, 1975, pp. 21-30; il teatro della spontaneità di Jacob Moreno, come fonte diretta dei nuovi percorsi dell'animazione teatrale e del nuovo teatro, è infine oggetto di numerose riflessioni da parte di Giuseppe Bartolucci (in particolare *Di alcune ipotesi di Teatroltre*, in “La scrittura scenica”, 6, 1973, pp. 27-31, ma si veda anche *Di un movimento drammaturgico utopico-effettuale*, in “La scrittura scenica”, 9, 1974, pp. 3-19).

7. Composto nel 1928 per un progetto che si sarebbe dovuto realizzare al Teatro Liebknecht di Berlino, il *Programma per un teatro proletario di bambini* fu pubblicato solo dopo quarant'anni, nel 1968, in Germania.

co-espressiva; la vocazione politico-sociale dell'azione teatrale e la negazione del modello chiuso e rassicurante del teatro borghese, con la netta distinzione fra attore e spettatore, ma anche di quello pseudo-rivoluzionario, colto e intellettuale, prigioniero del proprio compiacimento ideologico.

Tutte degenerazioni di una cultura dominante che, scrive Benjamin, sarebbe stata spazzata via dalla semplicità dell'improvvisazione infantile, dall'autenticità dei «gesti che segnalano [...], poiché veramente rivoluzionaria non è la propaganda delle idee [...]. Veramente rivoluzionario è il segnale segreto dell'avvenire che parla del gesto infantile»<sup>8</sup>.

Il gesto infantile dunque come grado zero dell'espressione, come rifondazione di una comunicazione finalmente libera, autentica e paritaria, unico vero antidoto all'alienazione del prodotto, all'«inversione concreta della vita» e alla sua negazione voluta dalla società dello spettacolo, per dirla con Debord, altro punto di riferimento emblematico della polemica di quegli anni<sup>9</sup>.

Si spiega così, nell'entusiasmo militante di questa temperie politico-culturale, l'enfasi posta dal mondo del teatro sul processo in opposizione al prodotto. Quanto più, infatti, le caratteristiche del prodotto finivano per identificarsi con i modelli spettacolari ed educativi propri del sistema capitalistico borghese, tanto più l'ambito del processo rappresentava invece l'alternativa vincente per il dispiegarsi rivoluzionario del «valore creativo» insito nella metafora «segreta» del gesto infantile.

Considerazioni suggerite da Elvio Fachinelli nella sua fortunata traduzione e nel commento del testo di Benjamin su «Quaderni Piacentini», nel 1969, subito riprese dai teorici dell'animazione, primo fra tutti Giuseppe Bartolucci, che parla apertamente del processo come «libertà dall'imposizione dell'educatore», per una creatività che si traduca in «improvvisazione, fuori dal tracciato tecnico espressivo della tradizione», in linea con il concetto di spontaneità moreniana, subito richiamato per la sua forza eversiva, anti-estetica e comunitaria: «la spontaneità-creatività vive e agisce sul momento, come occasione di ricezione di vita e come estrinsecazione ed estensione sociale collettiva comunitaria di questa vita; in questo senso non è ripetibile, vive di «occasione», fa a meno della tecnica (come apparato scenografico), si è già detto, come fa a meno della poesia (come elemento superiore e direttivo del dialogo)»<sup>10</sup>.

In questa prospettiva, la cornice aperta e modulabile del processo, scandita da tempi dilatati e dalla continua ridefinizione degli obiettivi, avrebbe dunque impe-

8. W. Benjamin, *Programma per un teatro proletario di bambini*, in «Quaderni Piacentini», 38, 1969, pp. 147-151, accompagnato da una *Nota a Benjamin* dello stesso Fachinelli, pp. 151-155 (per le citazioni ci si è serviti di *Quaderni Piacentini. Antologia*, a cura di L. Baranelli e G. Cherchi, Gulliver, Milano 1978, p. 232).

9. G. Debord, *La società dello spettacolo*, De Donato, Bari 1968, p. 8 (ed. or. *La société du spectacle*, Buchet/Chastel, Paris 1967). La fortuna di Debord in Italia trovò inoltre un significativo interprete, citato spesso da Bartolucci, in Alberto Abruzzese, cui si devono le prime riflessioni critiche in merito sulla rivista marxista «Contropiano» (in particolare *Lo spettacolo come coefficiente dell'alienazione*, in «Contropiano», 2, 1969, pp. 663-682).

10. G. Bartolucci, *Di alcune ipotesi di Teatroltre*, cit., pp. 22; 30-31.

dito di fatto la riproducibilità dell'azione e quindi ogni sua potenziale mercificazione, connaturata al prodotto; allo stesso modo, fondandosi sul metodo dell'improvvisazione, il processo avrebbe favorito la spontaneità e la libertà dell'espressione, scardinando il sistema coercitivo dei ruoli e degli automatismi, «come strumento eversivo del prodotto»<sup>11</sup>; inoltre, proprio perché costruito sull'improvvisazione, il processo si sarebbe articolato a prescindere da testi o drammaturgie preventive, favorendo l'intersezione creativa di più linguaggi (dall'espressività corporea alla pittura, alla danza, al canto libero) e la loro rielaborazione nelle forme della scrittura scenica; una modalità compositiva, quest'ultima, che lo stesso Bartolucci teorizzò in uno dei suoi primi contributi<sup>12</sup> ed elesse successivamente a titolo della rivista da lui diretta, rimarcando così il valore di una scrittura non preventiva, polivalente e possibilmente collettiva, in opposizione alla scrittura "grafocentrica", soggettiva e autoriale.

L'insieme di queste prerogative infine, alimentandosi a vicenda, puntavano a revocare quella delega all'espressione che, secondo la prospettiva marxista, aveva caratterizzato il sistema teatrale borghese, con la netta separazione tra l'artista (l'autore, l'attore, il regista) e gli spettatori, fruitori passivi di un'esperienza creativa che di fatto era loro negata. Al primato del professionismo e dell'estetica propri del teatro tradizionale si sarebbe sostituito dunque il primato della creazione collettiva e della comunicazione; alla produzione imposta dall'alto, l'animazione sospinta dal basso.

Argomentazioni su cui convergeva, sul versante cattolico progressista, la riflessione di Sisto Dalla Palma, ispirata al modello storico antropologico del suo maestro, Mario Apollonio, incentrato sul recupero del "coro" come matrice di una processualità teatrale, festiva e comunitaria, diffusa in età medievale e venuta meno con l'avvento della drammaturgia rinascimentale e borghese, improntata sul primato verticistico del testo-prodotto e sulla rigida distinzione scena-platea.

Il suo contributo *Verso una nuova drammaturgia*, pubblicato nel 1971 sulla rivista "Vita e Pensiero"<sup>13</sup>, viene non a caso riproposto anche su "La scrittura scenica"<sup>14</sup> con l'esplicito apprezzamento dello stesso Bartolucci, consapevole del fatto che il discorso sul rinnovamento teatrale, allargato in contesti accademici, «anche in

11. Ivi, p. 30.

12. G. Bartolucci, *La scrittura scenica*, Lerici, Roma 1968. Sulla figura troppo spesso dimenticata di Giuseppe Bartolucci, critico, intellettuale e instancabile animatore teatrale si rimanda alla recente antologia curata da Valentina Valentini e Giancarlo Mancini (G. Bartolucci, *Testi critici 1964-1987*, Bulzoni, Roma 2007), mentre, sugli sviluppi della scrittura scenica nel teatro del Novecento, si veda almeno il contributo di L. Mango, *La scrittura scenica. Un codice e le sue pratiche nel teatro del Novecento*, Bulzoni, Roma 2003.

13. S. Dalla Palma, *Verso una nuova drammaturgia*, in "Vita e Pensiero", 1-2, 1971, pp. 15-27. L'idea di un teatro capace di recuperare storicamente e attualizzare la dimensione della processualità e del coro come paradigmi di una nuova drammaturgia comunitaria accompagnerà l'intera parabola del pensiero di Sisto Dalla Palma, fino alle ultime riflessioni raccolte in *La scena dei mutamenti*, Vita e Pensiero, Milano 2001 (in particolare pp. 55-98).

14. "La scrittura scenica", 6, 1973, pp. 3-21.

campo cattolico oltre che marxista, non può che rallegrarci ed essere motivo di riflessione, affinché esso non resti di nuovo isolato, privilegiato, ma trovi un terreno più fertile di operatività, di politicità<sup>15</sup>.

Come in Bartolucci, estremamente lucida e puntuale si presentava infatti la critica di Dalla Palma al teatro contemporaneo, sia quello tradizionale, sia un certo «nuovo teatro», che celava in realtà «un nuovo modo di fare il teatro di sempre», mascherandolo con contenuti e «tecniche stranianti ed epicizzanti», ma senza uscire dalla «vecchia matrice formalistica»<sup>16</sup>: un «teatro dalle forme chiuse»<sup>17</sup>, magari riproposto nel sociale o in un'ottica di decentramento, ma in modo «colonialistico», mantenendo inalterato «il sistema delle funzioni teatrali, con autore, attori e pubblico immobilizzati in ruoli che hanno fatto il loro tempo»<sup>18</sup>. Non restava dunque che mettere in crisi «radicalmente i fondamenti delle istituzioni teatrali, modificandone i presupposti ideologici e l'articolazione organizzativa, contestando i processi di elaborazione e di distribuzione del prodotto teatrale»<sup>19</sup>. Si trattava in ultima analisi di «uscire dalla pratica del teatro come oggetto finito, fornito in nome di poetiche in cui, quand'anche si siano obnubilate certe motivazioni di tipo estetizzante, viene pur sempre privilegiato il momento della creazione individualistica, il culto dell'immagine che si propone aristocraticamente come forma chiusa da un autore ad un pubblico passivo»<sup>20</sup>.

La risposta a questa situazione era per Dalla Palma una rifondazione radicale del teatro che tornasse a valorizzare (e a responsabilizzare) l'apporto partecipativo della comunità in forma di «comportamento ludico, attraverso uno sforzo di elaborazione dal basso, di progressiva e comune presa di coscienza da parte di gruppi omogenei, capaci di costruire anche attraverso la scena immagini più congeniali al proprio sentire»<sup>21</sup>. Un teatro del «coro, capace di riflettere e di discutere attorno alle proprie esperienze, di mobilitarsi in collettivi teatrali per tradurre la propria dialettica interna in immagini drammatiche»<sup>22</sup>. In ultima analisi una drammaturgia sperimentata «come processo e nella misura in cui al centro dell'evento drammatico non si proponga l'invenzione poetica del singolo, ma l'essere di un gruppo che si convochi per progettare ed esprimere attraverso la metafora del teatro le proprie aspettative»<sup>23</sup>.

15. G. Bartolucci, *Il vuoto teatrale*, Marsilio, Padova 1972, p. 20.

16. S. Dalla Palma, *Verso una nuova drammaturgia*, cit., pp. 16-17. Le preoccupazioni di Dalla Palma rispetto al conformismo dissimulato di certa avanguardia contemporanea sono le medesime di Bartolucci per alcune espressioni del teatro politico e di quella che lui stesso definiva «tradizione del nuovo», sempre a rischio di confermare il «vuoto teatrale» in cui galleggiava lo «spettatore cadavere» (G. Bartolucci, *Il vuoto teatrale*, cit., soprattutto pp. 9-60).

17. S. Dalla Palma, *Verso una nuova drammaturgia*, cit., p. 21.

18. Ivi, p. 17.

19. *Ibid.*

20. Ivi, p. 18.

21. Ivi, p. 25.

22. Ivi, p. 26.

23. Ivi, p. 27.

## 2. La scuola della “libera espressione”

Il primato della processualità non si sarebbe tuttavia radicato così profondamente nella riflessione e nelle pratiche del teatro se non avesse trovato nella scuola un interlocutore altrettanto sensibile e in fermento. Il «segnale segreto» evocato da Benjamin stava infatti sovvertendo anche le istituzioni scolastiche, in nome di una critica radicale all’immobilismo di un sistema educativo fondato sull’egemonia classista del prodotto, inteso in questo caso come conservazione passiva di una cultura reazionaria e selettiva, come dominio della parola, come trasmissione indotta, autoritaria e gerarchica di un sapere accademico e nozionistico preconfezionato, lontano dai veri bisogni sociali e volto esclusivamente a plasmare la classe dirigente del futuro.

Una scuola prodotto, funzionale alla ri-produzione del sistema<sup>24</sup>, a cui si contrapponeva l’idea di una scuola processo, incentrata sui tempi lunghi della formazione e su modelli pedagogici aperti, multidisciplinari e non autoritari, condivisi con l’educatore e in dialogo con i reali bisogni sociali del bambino, per una sua maturazione autonoma e libera da convenzioni, pienamente cosciente dei valori della partecipazione democratica<sup>25</sup>.

Principi anch’essi innervati sull’insegnamento di padri fondatori come John Dewey<sup>26</sup> (e in parte lo stesso Moreno, vero e proprio *trait d’union* tra scuola e teatro) e rielaborati in una nuova prospettiva progettuale in cui finirono col ritrovarsi, dalla seconda metà degli anni Cinquanta, gruppi integrati di maestri, insegnanti, pedagogisti, psicologi, psicoterapeuti e psichiatri, uniti dal medesimo intento di cambiare dal basso le istituzioni educative, coniugando teoria e azione.

Si pensi, tra le tante iniziative, all’esperienza “antiautoritaria” di Elvio Fachinelli (già citato come traduttore del *Programma per un teatro proletario di bambini* di Benjamin) con l’asilo autogestito di Porta Ticinese a Milano, confluita poi nel

24. Emblematiche, a proposito, le affermazioni presenti nel documento della “Sapienza” di Roma preparato per il Congresso della sinistra dell’Ugi (Unione goliardica italiana) nel febbraio del 1967 (noto come *Tesi della Sapienza*): «La scuola si configura a questo livello come il luogo di produzione della forza lavoro qualificata e rientra come costo sociale nel ciclo di produzione allargata del capitale. Lo studente si definisce [...] come figura sociale subordinata [...] in termini di esecutore di processi mentali e di esperienze predeterminati e parcellizzati» (M. Bascetta, *Enciclopedia del ’68*, Manifestolibri, Roma 2008, p. 323).

25. È bene ricordare come in cinque anni, tra il 1968 e il 1973, la struttura della scuola cambi anche dal punto di vista istituzionale: nel 1968, con la legge 444, si ha l’ordinamento delle scuole materne; con la legge 820 del 1971 viene approvato il “tempo pieno” per le scuole elementari; infine, nel 1973 vengono istituite le “150 ore” per il diritto allo studio dei lavoratori. Modifiche che porteranno ai Decreti delegati del biennio 1973-1974, con la costituzione degli Organi collegiali (per un rinnovato dialogo tra insegnanti, studenti e famiglie) e dei Distretti scolastici.

26. Del pragmatismo deweyano, il movimento antagonista degli anni Settanta riprendeva soprattutto i concetti di educazione e scuola attiva, il valore operativo della scienza e l’esigenza di accompagnare sempre ricerca e azione (verità e verificabilità), mediante il coinvolgimento del bambino nel processo educativo (*learning by doing*), in un quadro di continua ridefinizione del contesto ambientale e sociale.



volume, e successivamente nella rivista, *L'erba voglio*<sup>27</sup>. Oppure alle scuole pensate da Loris Malaguzzi a Reggio Emilia, basate sulla negazione della programmazione didattica e sul concetto di apprendimento come processo autocostruttivo partecipato<sup>28</sup>, e ancora, sul piano teorico, alle riflessioni di pedagogisti come Lamberto Borghi e Antonio Santoni Rugiu, alla militanza di riviste come “Scuola e Città”<sup>29</sup> e ai principi dell'educazione attiva portati avanti dal Cemea<sup>30</sup>.

Altrettanto radicale, sul versante del cattolicesimo militante, il celebre esempio della Scuola di Barbiana di don Milani, dove la formazione è concepita come processo quotidiano, aperto a tutti, senza emarginazioni e bocciature, senza domeniche e giorni di festa, senza soluzione di continuità tra chi impara e chi è maestro. Una testimonianza divenuta simbolo della “scuola alternativa” con la pubblicazione e il successo della *Lettera a una professoressa*<sup>31</sup>, ma in realtà espressione di una mobilitazione diffusa che già si era manifestata, nella Firenze di La Pira e padre Balducci, nelle esperienze di don Enzo Mazzi all'Isolotto<sup>32</sup> e dello stesso don Milani a San Donato di Calenzano, per poi diffondersi in tutta Italia, come nel caso della Scuola 725 di don Roberto Sardelli, con i baraccati dell'Acquedotto Felice di Roma<sup>33</sup>.

Infine, come esempio tra i più compiuti di una didattica fondata sul processo e

27. Il progetto dell'asilo autogestito di Porta Ticinese nasce come esito del “controcorso” di pedagogia tenutosi all'Università Statale di Milano tra il '68 e il '69. Il significato dell'iniziativa fu approfondito nel convegno “Esperienze non autoritarie nella scuola” (Milano, 20-21 giugno 1970): i contributi del dibattito confluirono poi nel libro *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola* (Einaudi, Torino 1971), da cui a sua volta prese vita l'omonima rivista bimestrale, che uscì ininterrottamente dal 1972 al 1977. Altri contributi di Elvio Fachinelli sono raccolti nel volume *Il bambino dalle uova d'oro* (Feltrinelli, Milano 1974), che ripropone nuovamente la traduzione del *Programma per un teatro proletario di bambini*.

28. Come nel caso di Fachinelli, ancora una volta determinante, nell'evoluzione del progetto educativo di Malaguzzi, un convegno, “Esperienze per una scuola dell'infanzia” (Reggio Emilia, 18-20 marzo 1971), i cui Atti furono pubblicati a Roma, per Editori Riuniti, nello stesso anno. Sul suo lavoro si veda A. Hoyuelos Planillo, *Loris Malaguzzi. Biografia pedagogica*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo 2004 e Id., *Il soggetto bambino. L'etica pedagogica di Loris Malaguzzi*, Edizioni Junior-Spiaggiari, Parma 2014.

29. Raffinato interprete del pensiero di Dewey, Lamberto Borghi, tra gli anni Cinquanta e Sessanta, fece della rivista “Scuola e Città” un punto di riferimento della nuova pedagogia impegnata in campo educativo e sociale (sulla sua figura si veda *Lamberto Borghi storico dell'educazione*, a cura di L. Bellatalla e A. Corsi, Franco Angeli, Milano 2004, e la bella antologia curata da Goffredo Fofi per Eleuthera nel 2000: *La città e la scuola*). Tra i collaboratori della rivista più sensibili al modello teatrale va ricordato Antonio Santoni Rugiu, tra i primi studiosi italiani di Moreno, curatore della prima edizione italiana del *Teatro della spontaneità* (Guaraldi, Rimini-Firenze 1973, con una nota di Bartolucci), ma già nel 1964 promotore di un numero speciale di “Scuola e Città”, interamente dedicato al fondatore dello psicodramma.

30. Nato in Francia nella seconda metà degli anni Trenta, il movimento di educazione attiva si sviluppò in Italia a partire dagli anni Cinquanta (G. de Failly, *Alcuni principi che guidano l'azione dei Cemea*, a cura di D. Parigi, La Nuova Italia, Firenze 1961).

31. La *Lettera* sarà edita nel 1967 a Firenze dalla Libreria Editrice Fiorentina.

32. Per una ricostruzione delle attività del collettivo si rimanda a Comunità dell'Isolotto, *Isolotto: 1954-1969*, Laterza, Bari 1969.

33. M.I. Macioti, *Il valore del sapere. L'esperienza della scuola 725*, Centro Stampa Provincia di

sulla partecipazione diretta dei bambini, il lavoro di Mario Lodi a Vho di Piadena, a partire dal 1956, con esiti tuttora memorabili quali *Cipì* e *Il paese sbagliato*<sup>34</sup>. Quest'ultimo riferimento permette inoltre di evidenziare l'apporto forse più rilevante fornito in quegli anni dal mondo della scuola al teatro in merito al valore del processo: la riflessione dell'Mce (Movimento di cooperazione educativa), di cui Mario Lodi fu non a caso esponente di primo piano<sup>35</sup>. Spetta infatti all'Mce, costola italiana del movimento di "pedagogia popolare" fondato in Francia da Célestin Freinet, l'approfondimento di quel concetto di "libera espressione" su cui si innesterà la pratica teatrale, valorizzandone a pieno, in virtù della mediazione corporea e della scrittura scenica, le potenzialità formative<sup>36</sup>.

Nella "libera espressione" i pedagogisti del Movimento vedevano infatti lo strumento più efficace per promuovere nel bambino e nell'adolescente la dinamica dell'educazione come «processo di socializzazione [...] funzionale alla formazione della coscienza democratica dell'educando»<sup>37</sup>, svincolato dai "prodotti" imposti dal sistema scolastico tradizionale (materie e contenuti precostituiti, insegnamenti rigidamente mediati dai libri di testo, apprendimento nozionistico e mnemonico, inibizione dell'espressione personale, separazione del bambino dal suo ambiente). Un modello centrato sul saper fare dei ragazzi e aperto all'autoapprendimento, mediante l'utilizzo della sperimentazione e della creatività non spontaneistica<sup>38</sup>,

100

Roma, Roma 2011. Su queste esperienze si veda anche il contributo recente di L. Rosati, *La fine di un illusione. Le scienze dell'educazione al bivio*, Morlacchi, Perugia 2008, soprattutto pp. 40-56.

34. M. Lodi e i suoi ragazzi, *Cipì*, Messaggerie del Gallo, Milano 1961; M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1970.

35. Già Bartolucci, nel 1972, aveva sottolineato il ruolo di Mario Lodi come «anticipatore», esempio di quanto «si può ricavare lavorando dal di "dentro" della scuola con umiltà e con pazienza su un gruppo-comunità; e la strada percorsa dal maestro di Piadena è quella che lo condurrà da *Bandiera* nel 1958, primo esempio di drammatizzazione concreta in Italia, almeno di tipo nuovo, alle testimonianze didattiche operative ormai famose ed accanitamente discusse» (*Il teatro dei ragazzi*, a cura di G. Bartolucci, Guaraldi, Rimini-Firenze 1972, p. 15, ma si veda anche l'intervento dello stesso Mario Lodi, *Il teatro dell'uomo*, in "Sipario", num. spec., 289-290, 1970, pp. 63-67).

36. Il Movimento di cooperazione educativa nasce in Italia nel 1951 grazie a Giuseppe Tamagnini e altri insegnanti e pedagogisti (tra cui Nora Giacobini, Raffaele Laporta, Aldo Visalberghi, Anna Fantini, Aldo Pettini, Giovanna Legatti, e poi ancora Giorgio Testa, Bruno Ciari, Mario Lodi), fautori della "pedagogia popolare" di Célestin Freinet, che già nel 1925 aveva elaborato il suo "metodo naturale": un processo educativo fondato sul principio dell'autocorrezione, messo in pratica a partire dai bisogni reali (e pertanto sociali) dei bambini, puntando sulla loro creatività, sull'efficacia della cooperazione e della relazione paritaria maestro/allievo, su tecniche innovative (il limografo, il giornalino, il calcolo vivente, la corrispondenza extrascolastica...), ai fini di una maturazione consapevole e libera da condizionamenti (sull'Mce si veda almeno F. Alfieri, *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel movimento di cooperazione educativa*, Emme Edizioni, Milano 1974; su Freinet, invece, si rimanda alla bibliografia curata da H. Semenowicz, *Célestin et Elise Freinet. Bibliographie Internationale (1920-1978)*, Inrp, Parigi 1986).

37. F. Alfieri, *Il mestiere di maestro*, cit., p. 66.

38. La critica allo "spontaneismo" romantico di matrice ottocentesca, ampiamente diffusa nel Novecento (secolo peraltro particolarmente sensibile al concetto di spontaneità), è più volte ribadita anche dai protagonisti dell'Mce. Giorgio Testa, ad esempio, riferendosi al mito del «bambino poeta», parla di «melensa astrazione idealistica» e la stessa idea di spontaneità formulata da Moreno fu spesso messa in discussione (S.A. Merciai, A. Fioretti, G. Contini, *Verso una psicopedagogia di libera espres-*



della contaminazione dei linguaggi e dei saperi, in nome dell'uguaglianza educando/educatore, con una finalità non più selettiva, ma solidale ("cooperazione educativa" per l'appunto), dove tutti potessero acquisire, senza deleghe di merito, quelle che lo stesso Freinet definisce «tecniche di vita»: ossia la capacità, da parte del ragazzo, di maturare la propria personalità critica e il proprio atteggiamento creativo, intervenendo attivamente nel suo ambiente per costruire, insieme alla comunità di cui si trova a far parte, una cultura autonoma e alternativa<sup>39</sup>.

In questa prospettiva, il principio della "libera espressione", che nei primi anni di attività dell'Mce venne applicato soprattutto all'interno delle materie curriculari (con sperimentazioni quali il testo libero, il giornalino, la corrispondenza extrascolastica, il calcolo vivente), trovò, alla fine degli anni Sessanta, nel linguaggio teatrale (fino a quel momento quasi del tutto ignorato, anche da parte dello stesso Freinet<sup>40</sup>), lo strumento comunicativo ideale per un modo inedito di fare scuola: un'empatia ulteriormente rafforzata dall'interesse sempre più marcato della pedagogia verso il ruolo del corpo nei processi educativi, a partire da figure come Andrea Canevaro<sup>41</sup>, attivamente impegnate nella definizione di una nuova *Körperkultur*.

### 3. L'animazione teatrale

Di questo fortunato corto circuito tra scuola e teatro, innescato dal primato del "processo" e della "libera espressione", l'esito storicamente più compiuto fu senza dubbi il fenomeno dell'animazione<sup>42</sup>, termine volutamente ambiguo e sfuggente,

sione, Guaraldi, Rimini-Firenze 1974, pp. 108-111, ma si veda anche F. Alfieri, *Il mestiere di maestro*, cit., pp. 72-73).

39. «La libera espressione è il processo di comunicazione, in modo sempre più autentico, cioè tendente alla liberazione dalle sovrastrutture condizionanti giustapposte, dei vissuti, a prevalente contenuto emotivo affettivo, affioranti o affiorabili dagli strati profondi della coscienza, che si attua, nella transazione del gruppo con l'animatore, in una dimensione razionalmente strumentale all'impiego creativo e socializzato di questo materiale, cioè verso una sua integrazione nella globalità dello psichismo, in un atto di per sé eversivo, ossia avente un significato prassico di modificazione della realtà» (S.A. Merciai, A. Fioretti, G. Contini, *Verso una psicopedagogia di libera espressione*, cit., p. 79).

40. L'interesse di Freinet per il teatro si riduce a un breve saggio del 1948 (*Le théâtre libre*), incentrato sull'importanza dell'improvvisazione e del testo come canovaccio: intuizioni riprese da Fiorenzo Alfieri in relazione al concetto di libera espressione (F. Alfieri, *Le tecniche del teatro nella pedagogia Freinet*, in "Cooperazione Educativa", 11-12, 1971, pp. 20-26, ma, sui rapporti fra il teatro e il Movimento, si veda anche Id., *Il mestiere di maestro*, cit., pp. 416-417). Il progressivo accostamento tra teatro e libera espressione è inoltre ben evidente nell'incremento degli articoli dedicati al tema su "Cooperazione Educativa" negli anni Sessanta-Settanta (per lo spoglio dettagliato si rimanda a G. Scabia, E. Casini-Ropa, *L'animazione teatrale*, Guaraldi, Rimini-Firenze 1978, pp. 84-123).

41. Emblematica, in questa prospettiva la pubblicazione, nel 1974, da parte dell'Mce, del volume *A scuola con il corpo* (La Nuova Italia, Firenze, "Quaderni di Cooperazione Educativa", n. 8), sintesi di vari convegni e riflessioni degli anni precedenti, con un saggio iniziale dello stesso Canevaro (*Il corpo come linguaggio*, pp. 11-22).

42. «Gli anni sessanta hanno visto nascere l'animazione come una nuova forma d'intervento nella collettività, intervento che si è modificato, strutturato, è rifluito su se stesso con ondeggiamenti conti-

proprio perché teso a cogliere il valore creativo, *statu nascenti*, dell'azione nel suo venire (e stimolare) alla vita, prima di ogni classificazione formale, teatrale o pedagogica. L'animazione, dunque, come esempio concreto delle potenzialità del processo espressivo allo stato puro, germinazione spontanea di un'utopia fecondata dall'incontro e dalla collaborazione tra maestri, insegnanti e teatranti in alcune aree suburbane (tanto metropolitane quanto della provincia), sensibili istituzionalmente alle istanze di un profondo rinnovamento politico e sociale della scuola e del teatro.

Così accadde, infatti, nell'arco di una manciata di intensissimi anni. Nel 1968 a Beinasco, in provincia di Torino, il maestro Remo Rostagno realizza con i ragazzi della V elementare, insieme al musicista e musicologo Sergio Liberovici, «un'esperienza di scrittura drammatica collettiva» che confluirà nella performance *Un paese. Fotospettacolo a staffetta*<sup>43</sup> presentata nello stesso anno al VII Festival internazionale del Teatro Ragazzi della Biennale di Venezia<sup>44</sup>. Nel gennaio del 1969 inizia a Torino il lavoro nelle scuole di Franco Passatore e Silvio De Stefanis, due attori in cerca di nuove opportunità per il teatro: da questa sinergia, sviluppata in particolare con Fiorenzo Alfieri e Daria Ridolfi, insegnanti dell'Mce alla scuola "Nino Costa", nascerà prima lo spettacolo *Ma che storia è questa?*, cui seguirà, nell'estate dello stesso anno, l'animazione *Ippopotami e cocodrilli* nei "Parchi Robinson" della città<sup>45</sup> e subito dopo, nel 1970, *Un mattino che si chiama teatro*<sup>46</sup>. Nello stesso biennio 1969-

nui tra l'utopia teatrale (un teatro per cambiare il mondo) e l'avanguardia scolastica (la nuova scuola come teatro)» (R. Rostagno, B. Pellegrini, *Un teatro-scuola di quartiere*, Marsilio, Venezia 1975, p. 7).

43. S. Liberovici, R. Rostagno, *Un paese. Esperienze di drammaturgia infantile*, La Nuova Italia, Firenze 1972. Negli anni successivi all'animazione, che vedrà esperienze di scrittura collettiva dei bambini quali *Sul cartello c'era scritto vietato l'ingresso*, realizzato con la maestra Bruna Pellegrini Uliano (su cui si veda *Il teatro dei ragazzi*, cit., pp. 163-212), l'interesse di Remo Rostagno si sposterà da una parte sulla scrittura e sul teatro di narrazione (si pensi alla genesi di *Kohlhaas* con Marco Baliani), e dall'altra sui processi culturali (e teatrali) di comunità.

44. Una sezione dedicata al teatro per ragazzi era stata inaugurata alla Biennale dal 1963 e sarà attiva fino al 1972, ospitando, proprio a partire dal 1969, molte esperienze di animazione.

45. Sotto il nome di *Parchi Robinson* venivano accomunati tutti gli interventi estivi di animazione teatrale per bambini e ragazzi nei cortili delle scuole torinesi, soprattutto in periferia. Oltre a Passatore e De Stefanis vanno ricordati almeno Giovanni Moretti e Walter Cassani che animarono i *Parchi Robinson* con la tecnica dei burattini (su questa esperienza, che Giovanni Moretti farà confluire nel 1971 nella creazione del Teatro dell'Angolo, si veda Mario Sernellini, *Teatro dei burattini: per una nuova drammaturgia dei burattini*, in "Sipario", num. spec., 289-290, 1970, pp. 70-76). Sempre nel 1969 il burattinaio Otello Sarzi inizierà, per conto del Comune, della Provincia e del Teatro Municipale di Reggio Emilia, un fortunato progetto di animazione con i burattini nelle scuole elementari e dell'infanzia reggiane, che successivamente darà vita al *Laboratorio di animazione permanente Gianni Rodari*, coordinato per quarant'anni da Mariano Dolci.

46. Il lavoro di Passatore e De Stefanis continuerà ad articolarsi per successive animazioni e drammaturgie della festa (si pensi a *L'albero più bello del mondo*, *Nino e gli altri*, *Qualcuno li vorrebbe diversi*, il *Circo Espresso*), fino ad approdare, nel 1971, grazie anche all'ingresso di Ave Fontana e Flavia De Lucis (ancora una volta una laureanda in psicologia e un'attrice), alla costituzione del Teatro-Gioco-Vita, che sarà subito protagonista a Milano, in un progetto coordinato dal Piccolo Teatro in collaborazione con l'Assessorato all'Istruzione (*Arrivano i vostri!* e *Il libro parlante*), culminante, nel febbraio del 1972, nell'evento della Rotonda della Besana: *Le botteghe della fantasia*, cinque giorni di

1970 il Teatro Stabile di Torino, sotto la direzione “collegiale” di Gian Renzo Morteo<sup>47</sup>, Federico Doglio e Giuseppe Bartolucci, avvia la stagione del “decentramento teatrale”<sup>48</sup>, incentivando tra l’altro i rapporti fra scuola, teatro e vita sociale nei quartieri periferici di Le Vallette, Falchera, Corso Taranto, Mirafiori Sud, dove opereranno, insieme a Giuliano Scabia<sup>49</sup>, alcuni protagonisti storici dell’animazione come Loredana Perissinotto<sup>50</sup>, dando vita, con bambini e adulti, a drammatizzazio-

festa collettiva incentrati sulle pratiche animative (la documentazione di questa esperienza venne raccolta in *Le botteghe della fantasia. Indagine sulla teatralità dei ragazzi*, Emme Edizioni, Milano 1973), cui seguirà, a Modena, uno dei primi corsi di formazione per insegnanti, conclusosi anch’esso con un evento di piazza, *Scuola-Festa-Modena*. Una disseminazione frenetica di progetti alimentata sempre da momenti di confronto e di approfondimento con il mondo della scuola, soprattutto all’interno dei convegni dell’Mce (gli stage di Champorcher del ’69, ’70 e ’71), con cui si era stabilita una relazione profonda e continuativa (per ulteriori approfondimenti si rimanda a *Il lavoro teatrale nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1970, “Quaderni di Cooperazione Educativa”, 5-6; F. Passatore, S. Destefanis, A. Fontana, F. De Lucis, *Io ero l’albero (tu il cavallo)*, Guaraldi, Firenze-Rimini 1972; *Il teatro dei ragazzi*, cit., pp. 53-90; *Dodicimilacinquecentoventi giorni di Teatro di Gioco di Vita*, Electa, Milano 2007).

47. Già docente all’Accademia Albertina di Belle Arti, Gian Renzo Morteo inaugura l’insegnamento di Storia del teatro presso la Facoltà di Magistero proprio nell’anno accademico 1969-1970. Oltre agli incarichi in università e nelle istituzioni teatrali, Morteo collaborò attivamente per la rivista “Il Dramma” e per Einaudi (dal 1960 al 1970 fu redattore della Collana di Teatro), fondando anche il periodico “Linea Teatrale”. Direttore del Centro studi del Teatro Stabile dal 1973 al 1975, fu collaboratore della Biennale di Venezia dal 1974 al 1977. Diede vita nel 1979 al Centro di documentazione per l’animazione e negli anni Ottanta diresse il rinato Festival di Chieri.

48. Nel febbraio del 1968 si era dimesso Gianfranco De Bosio. Come direttore organizzativo rimase Nuccio Messina, coadiuvato per un anno (fino a giugno del 1969), da Daniele Chiarella, in qualità di direttore del Teatro Carignano. Il “triumvirato” si avvale tra l’altro di collaborazioni importanti come quella di Edoardo Fadini, figura di primissimo piano nella pratica del decentramento e nelle incursioni dentro il teatro di ricerca (si pensi all’esperienza con Quartucci e al volume, scritto con quest’ultimo, *Viaggio nel Camion dentro l’avanguardia*, Studio Forma, Torino 1976). Sul decentramento teatrale, che diventerà presto una pratica diffusa anche in molte altre aree urbane, tra cui Milano e Roma, si veda G.R. Morteo, *Nella “direzione collegiale” del Teatro Stabile*, in Id., *Ipotesi sulla nozione di teatro e altri scritti*, Teatro Stabile di Torino – Centro studi Linea Teatrale, SEB27, Torino 1994, pp. 129-133; R. Alonge, F. Malara, *Il teatro italiano di tradizione*, in R. Alonge, G. Davico Bonino (a cura di), *Storia del teatro moderno e contemporaneo*, III, *Avanguardie e utopie del teatro. Il Novecento*, Einaudi, Torino 2001, pp. 680-681.

49. Su Giuliano Scabia, oltre a *Il teatro vagante di Giuliano Scabia*, a cura di F. Marchiori, Ubulibri, Milano 2005, si veda M. De Marinis, *Scrittura teatrale e partecipazione: l’itinerario di Giuliano Scabia*, in Id., *Al limite del teatro*, La Casa Usher, Firenze 1983, pp. 31-68, S. Tamiozzo Goldmann, *Giuliano Scabia: ascolto e racconto*, Bulzoni, Roma 1997 e S. Casì, *600.000 e altre azioni teatrali per Giuliano Scabia*, Ets, Pisa 2012.

50. Attrice e insegnante partecipe fin da subito dell’avventura dell’animazione teatrale, Loredana Perissinotto ha percorso l’intera parabola del teatro scuola e, più in generale, dei rapporti fra teatro, arte, formazione ed educazione, fino alla costituzione dell’associazione nazionale AGITA... per il teatro nella scuola, nel sociale, di cui è attualmente presidente. Tra le sue pubblicazioni *Tre dialoghi sull’animazione*, Bulzoni, Roma 1977 (scritto con Gian Renzo Morteo e Ludovico Mamprin), *Animazione e città*, Musolini, Torino 1980 (curato sempre insieme a Morteo), *In ludo. Idee per il teatro a scuola e nella comunità*, Armando, Roma 1998, e *Animazione teatrale*, Carocci, Roma 2004. Subito dopo l’esperienza del decentramento va almeno menzionata, nel 1971, l’inchiesta-spettacolo *La mia, la tua, la sua, la nostra, la vostra, la loro... vita*, realizzata insieme ad Alfredo d’Aloisio con una scuola media torinese delle Vallette (*Il teatro dei ragazzi*, cit., pp. 123-162).

ni quali 600.000, *Un nome così grande, Il Teatrino di Corso Taranto*<sup>51</sup>. Sempre a Torino, nel 1969, l'apertura del Teatro Stabile al mondo della scuola farà conoscere, grazie ad uno spettacolo memorabile realizzato da Roberto Formigoni, il lavoro del maestro Franco Sanfilippo, che nel 1968 aveva guidato i bambini di una II elementare della periferia alla stesura del "testo canovaccio" de *La città degli animali*<sup>52</sup>. Poco dopo, nel 1971, anche Mafra Gagliardi, un'insegnante interessata all'utilizzo scolastico delle pratiche teatrali, coordina un gruppo di allieve della seconda media del paese di Noventa Padovana nella stesura e messa in scena di un testo teatrale che diventerà emblematico: *La scarpastrega*, una libera affabulazione incentrata sullo sfruttamento del lavoro minorile, che costringeva molte ragazze del paese a prestazioni a cottimo nel settore calzaturiero<sup>53</sup>. Sempre nello stesso anno, l'attività teatrale diventa strumento formativo primario nelle attività dei doposcuola fiorentini in quartieri e aree territoriali chiave come l'Isolotto e Settignano, favorendo il superamento del concetto stesso di doposcuola<sup>54</sup>. E ancora nel 1971, dopo l'esperienza torinese, Giuliano Scabia approfondirà ulteriormente il suo modello di "schema vuoto / dramma didattico vuoto" (una sorta di canovaccio aperto alla libera composizione dei ragazzi), declinandolo in un percorso creativo condiviso con la scuola media di Sissa, in provincia di Parma. Nascono così le *Quattordici azioni per quattordici giorni*, spettacoli quotidiani dedicate alla città e ispirate ciascuna a un tema deciso collettivamente, i cui esiti vengono poi divulgati fuori dalla scuola attraverso manifesti e la composizione di un giornalino<sup>55</sup>. Nel frattempo a Roma il

51. In linea con il progetto ideato da Morteo e Fadini (con la collaborazione di Sergio Notario), il gruppo di ricerca sul decentramento dello Stabile era composto da Giuliano Scabia, Loredana Perissinotto e Pierantonio Barbieri. 600.000 e *Un nome così grande* furono animazioni teatrali realizzate con gli adulti (e con attori professionisti) sulla questione delle lotte operaie alla Fiat, mentre *Il Teatrino di Corso Taranto* coinvolse i bambini e la loro visione della vita quotidiana nel quartiere (su queste esperienze si rimanda a G. Scabia, *Teatro nello spazio degli scontri*, Bulzoni, Roma 1973, S. Casi, 600.000 e altre azioni teatrali per Giuliano Scabia, cit., pp. 207-243, mentre, per *Il Teatrino di Corso Taranto*, si veda *Il teatro dei ragazzi*, cit., pp. 26-29 e 117-122).

52. Il successo dello spettacolo, realizzato prima con gli attori della Scuola sperimentale del Teatro Stabile di Torino e poi con il neonato gruppo milanese de *Il Teatro del Sole* fu proprio nel rispetto del regista Roberto Formigoni verso il testo scritto dai bambini. Al debutto seguì una fortunata tournée che, tra l'altro, portò, nel 1971, *La città degli animali* al Festival internazionale del Teatro dei Ragazzi di Venezia e a quello di Berlino e, nel 1973, al Festival mondiale del Teatro di Nancy. Il progetto successivo fu P.S.P.G. *poco spazio per giocare*, un altro testo canovaccio dei bambini, elaborato non più su un tema di fantasia ma dalla presa di coscienza di un problema sociale reale (su questi esempi si rimanda a *Il teatro dei ragazzi*, cit., p. 239; G.R. Morteo, *Prima e dopo "La città degli animali"*, in *TeatrOltre. Scuola Romana*, a cura di G. Bartolucci, Bulzoni, Roma 1974, pp. 1-4; per la metodologia di lavoro di Sanfilippo, *...se no ti do una sberla...*, Savelli, Roma 1973).

53. Si trattava dell'attività delle cosiddette "mistre": ragazzine dai 6 anni in su che venivano relegate in casa per otto, nove ore al giorno a preparare (con le loro dita sottili particolarmente adatte) le tomaie per la produzione artigianale delle scarpe (il testo, con un'introduzione della stessa Gagliardi si trova in *Il teatro dei ragazzi*, cit., pp. 91-114).

54. Su questa esperienza, sotto certi aspetti autonoma rispetto alla matrice animativa che si stava affermando a Torino, Milano e Roma, si veda B. Incatasciato, *Dalla scuola al quartiere*, Editori Riuniti, Roma 1975.

55. Un processo creativo che Scabia riproporrà l'anno successivo nel progetto *Forse un drago na-*

regista argentino Roberto Galve fonda il Gruppo del Sole e poco dopo inaugura il progetto del *Grauco*, prima come laboratorio espressivo di «autoeducazione comunitaria» con i bambini e i ragazzi dei quartieri periferici (Appio Tuscolano, Garbatella, Quadraro) e poi, dal 1975, come teatro e cineclub<sup>56</sup>. Il fermento animativo nella capitale crescerà ancora con l'arrivo di Bartolucci al Teatro di Roma nel 1973<sup>57</sup>, concretizzandosi, a partire dal 1975, nelle azioni di decentramento e nel progetto di animazione del Teatro Scuola nelle circoscrizioni di periferia, dove lavoreranno gruppi di base come il Collettivo Gioscosfera, il Collettivo G, il Gruppo Pretesto, Ruotalibera Teatro<sup>58</sup>.

#### 4. La “drammatizzazione” come sintesi tra processo e prodotto

In questa geografia di esperienze così ricca e articolata, la questione del rapporto tra processo e prodotto non deve essere tuttavia semplificata solo nei termini antagonistici di contrapposizione. La chiara delegittimazione del prodotto a favore del processo non determina infatti la sua abolizione, ma, al contrario, la sua trasformazione da emblema classista del sistema chiuso della cultura dominante a strumento ‘rivoluzionario’ di comunicazione del processo stesso, dal momento che, come afferma Bartolucci, «non c'è lavoro interno di laboratorio, per chi lo ha e lo pratica, che regga, se parallelamente non ci si politicizza culturalmente»<sup>59</sup>.

scerà, realizzato in 13 città e paesi abruzzesi, con la variante di estendere ogni fase di lavoro dedicata all'“invenzione” della città da uno a tre giorni consecutivi, con un finale ludico performativo incentrato sulla lotta tra il pupazzo del drago e del cavaliere (*Il teatro dei ragazzi*, cit., pp. 29-51; G. Scabia, *Quattordici azioni per quattordici giorni*, in “Biblioteca Teatrale”, 2, 1971, pp. 58-84; Id., *Forse un drago nascerà*, Emme Edizioni, Milano 1973).

56. Lo spettacolo del Gruppo del Sole *Facciamo la strada insieme* venne presentato nel 1971 al IX Festival internazionale del Teatro per Ragazzi della Biennale di Venezia (sul lavoro del Gruppo del Sole si rimanda a R. Galve, *Coi bambini nel quartiere*, Emme Edizioni, Milano 1974).

57. Bartolucci fu chiamato dall'allora direttore del Teatro di Roma, Franco Enriquez, a coordinare il settore del Teatro Scuola, che era stato a sua volta creato, nella gestione precedente, da Vito Pandolfi, nel 1968 (S.M. Montanari, *Il teatro a gestione pubblica e la scuola. L'esperienza del Teatro di Roma (1976-1983)*, in *Il libro del teatro. Annali del Dipartimento Musica e Spettacolo dell'Università di Roma*, a cura di R. Ciancarelli, Bulzoni, Roma 1991, pp. 206-207).

58. L'impulso allo sviluppo territoriale dell'animazione fu dato dalla creazione, nel 1975, dei Centri culturali polivalenti, che vennero affidati a nuovi gruppi di animatori. I primi ad attivarsi furono il Collettivo Gioscosfera, nato nel 1973 da un corso sull'animazione organizzato da Bartolucci stesso, e il Collettivo G, che già operava nel campo del teatro popolare. La parabola del Collettivo Gioscosfera è ben documentata dagli scritti del gruppo stesso su “La scrittura scenica” (in particolare il numero 11, 1975, pp. 11-17; 13, 1976, pp. 16-57; 15, 1977, pp. 11-22, ma si veda anche il documento collettivo del *Progetto speciale di animazione. Collettivo Gioscosfera, Collettivo G, “Animazione dopo”*, in “La scrittura scenica”, 12, 1976, pp. 138-141). Sul progetto del decentramento romano si rimanda a G. Bartolucci, *Un'ipotesi di decentramento culturale (a proposito degli “Stabili e il decentramento”)*, in “La scrittura scenica”, 13, 1976, pp. 7-15; al numero speciale della medesima *Decentramento a Roma 1973-1977* (18, 1978), con la documentazione delle attività del Collettivo G a Centocelle, di Gioscosfera nella Borgheiana, di Ruotalibera a Ostia-Casal Bernocchi, del Teatro Pretesto a Trullo Montecucco; al volume-intervista curato da E. Salvatori Vincitorio, *Animazione e Conoscenza*, Dedalo, Bari 1978, pp. 60-72.

59. G. Bartolucci, *Introduzione a un'esperienza romana*, in “La scrittura scenica”, 11, 1975, p. 7.



Nella prospettiva dei movimenti di base, i valori veicolati dal processo creativo maturato nella scuola venivano infatti alimentati da un continuo confronto con la ricerca d'ambiente e il contesto sociale e lì alla fine dovevano ritornare in termini comunicativi, traducendo i contenuti emersi durante la fase laboratoriale nelle forme della consapevolezza civile, dell'impegno collettivo e del cambiamento politico<sup>60</sup>. Animazione e teatro avrebbero dovuto dunque interagire dialetticamente come «momenti diversi che si integrano in un quadro complessivo di iniziative culturali: l'animazione non elimina il momento dello spettacolo e questo non può sostituirsi unilateralmente al lavoro di animazione»<sup>61</sup>.

Quello che si intendeva realizzare era pertanto «un percorso di ricerca nel sociale, promuovendo l'incontro espressivo e la comunicazione tra il mondo scolastico e quello politico culturale», in una «logica della gestione sociale della cultura», coinvolgendo «un territorio più ampio rispetto alla scuola, ma culturalmente impegnato in obiettivi comuni: la piazza, il quartiere, il paese». Una linea «socio-politico-affettiva» orientata verso «lo spazio teatrale della vita», dove «la scuola rappresenta solo una parte di uno spettacolo insieme ad altre realtà, fabbrica, associazioni, partito, biblioteca, cinema, stadio, teatro, cointerpreti della vita del territorio», con l'obiettivo di favorire «un'attività culturale quale prodotto continuo di una società che comunica i dati della propria rivoluzione permanente»<sup>62</sup>.

In questa direzione, la funzione produttiva, svincolata dalle «forme chiuse» dell'estetica, del professionismo e della delega espressiva, acquistava di nuovo un suo ruolo fondamentale, concretizzandosi però non in spettacolo ma in azione partecipata, oltre la scuola e il teatro, nel cuore della collettività. Una «forma teatrale diversa», intesa come «momento eversivo del prodotto», dove «attori, drammaturgo, luogo, azione, pubblico» nascono spontaneamente «come drammatizzazione "orizzontale", cioè non accresciuta esteticamente e moralmente, e tuttavia strutturalmente pedagogica, come socialità, come comunità, come confronto, come relazionalità di un gruppo di individui»<sup>63</sup>.

Un «teatro d'uso», o meglio ancora un «teatro di comunità», come lo definisce Loredana Perissinotto<sup>64</sup> e, in prospettiva diacronica, Massimo Castri, in un suggestivo articolo del 1973 dedicato ai drammi didattici brechtiani, pensati come «negazione assoluta di un teatro inteso come prodotto da distribuire», a favore «della discussione, del confronto intersoggettivo, della invenzione e della elaborazione

60. L'animazione teatrale in questo senso si realizza come azione educativa nel sociale, «come strumento e spazio per contestare l'attuale sistema educativo e dimostrare coi fatti le alternative possibili [...] come strumento di liberazione e affermazione dell'uomo nella nostra civiltà» (G. Gruppioni, *Animazione teatrale come politica dell'educazione*, in «La scrittura scenica», 8, 1974, p. 26; 30).

61. Collettivo Gioscosfera, «Animazione». *Per un discorso metodologico*, in «La scrittura scenica», 11, 1975, p. 14.

62. F. Passatore, *L'animazione - Dalla scuola al sociale*, in «La scrittura scenica», 10, 1975, pp. 15-16.

63. G. Bartolucci, *Di alcune ipotesi di Teatroltre*, cit., p. 30.

64. L. Perissinotto, *Storia = Impegno culturale-sociale*, in «La scrittura scenica», 7, 1973, p. 5.



comunitaria», al di fuori «delle strutture e istituzioni ufficiali [...] oltre i limiti della scena [...], per coinvolgere ciò che viene prima e dopo la scena»<sup>65</sup>.

Si affermano così, sotto il nome di “drammatizzazione”<sup>66</sup>, le molteplici esperienze riassunte sinteticamente, per i primi anni dell’animazione, nel paragrafo precedente: azioni sceniche volutamente eterogenee, ma accomunate da alcuni principi di fondo quali la scrittura collettiva (e spesso anonima), la struttura testuale aperta, innervata dall’improvvisazione, la polivalenza dei codici espressivi utilizzati (sia teatrali, come il canto, la danza, il teatro di figura; sia non specificamente teatrali, come la pittura, l’audiovisivo, il giornale, la fotografia)<sup>67</sup>, la partecipazione attiva dello spettatore, la dimensione non professionistica della produzione, fondata sul trinomio animatore, insegnante, ragazzo.

«Azioni-prodotti» che Bartolucci definisce «forme dell’utopia innovatrice»<sup>68</sup>, in grado di riconvertire il prodotto tradizionale «verso l’azione, accettando luoghi “diversi” e proponendoli concretamente, dando libero sfogo alle immagini come provocazione deformante della realtà, rimettendo in circolazione l’improvvisazio-

65. M. Castri, *Teatro didattico, teatro della comunità*, in “La scrittura scenica”, 6, 1973, pp. 93-107 (in particolare pp. 93-96).

66. Loredana Perissinotto individua tre tipologie fondamentali di drammatizzazione: la “spettacolazione”, legata all’esperienza del Teatro-Gioco-Vita di Passatore e intesa come «azione di animazione “con” i bambini, o con la gente, basata su un’ampia gamma di proposte, in entrata come stimolo e in uscita come forma espressiva»; lo “schema vuoto” di azioni teatrali, proprio di Giuliano Scabia, così sintetizzato dallo stesso autore: «un canovaccio, una “commedia” di cui sono scritti soltanto i titoli e le scene, o momenti importanti. Può venir riempito in molti modi, a seconda della situazione o dei partecipanti. Non è un happening, né lo schema per un happening. È semmai un dramma didattico aperto, che tende in certi momenti a diventare spettacolo attraverso l’improvvisazione, ma è prima di tutto coinvolgimento attraverso la ricerca, il lavoro, il gioco, l’immaginazione, la riflessione»; infine il teatro dei ragazzi, la pratica più diffusa all’interno della scuola, basata sulla collaborazione tra insegnante e animatore, con l’obiettivo di facilitare una scrittura collettiva dei ragazzi «attraverso cui dar forma, col linguaggio più appropriato, alle idee e visioni dei giovanissimi, al di là degli obiettivi più squisitamente educativi» (L. Perissinotto, *Animazione teatrale*, cit., pp. 75-98, ma si veda anche, della stessa autrice, *L’aspetto storico del fenomeno dell’animazione e alcune note per un dialogo*, in Atti del convegno sui rapporti tra teatro-scuola-animazione teatrale, Torino, 29 novembre - 1° dicembre 1974, pubblicazione dattiloscritta a cura del Centro studi e documentazione del Teatro Stabile di Torino).

67. Emblematica in questo caso l’esperienza de *Le botteghe della fantasia* condotta da Franco Passatore e Silvio Destefanis alla Rotonda della Besana di Milano nel 1972, con la creazione di atelier performativi dedicati ciascuno ai diversi linguaggi dell’animazione (la bottega dei «pupari estemporanei, dei fotografi istantanei, dei cantanti spontanei, dei pittori colorati, degli scultori strampalati, degli attori improvvisati, dei tipografi un po’ folli, dei musicisti coi bemolli, da far ridere i polli, e tutti improvvisati, inventati, giocati e ballati nella piazza principale della città»: F. Passatore, S. Destefanis, *Le botteghe della fantasia*, cit.; F. Passatore, S. Destefanis, A. Fontana, S. De Lucis, *Io ero l’albero, tu il cavallo*, cit., pp. 125-130). Sull’importanza della pluralità di linguaggi come superamento della «divisione dei compiti», si veda G.R. Morteo, *L’animazione come propedeutica al teatro*, Giappichelli, Torino 1977, pp. 11-12.

68. «Azioni-prodotti» fondate sulla «qualità del movimento che l’azione imprime e nel ritmo di cui quest’ultima dal movimento stesso è investita (e su di esso si giudicano adesso le esperienze di Passatore, di Scabia, della Perissinotto, di Rostagno, di Sanfilippo, ecc., nel loro vario dispiegarsi e organizzarsi dialetticamente dalla scuola all’ambiente, alla vita)» (G. Bartolucci, *Il vuoto teatrale*, cit., pp. 10-11).

ne come liberazione dal tecnicismo, agitando e facendo agire pubblici e spettatori non tradizionali»<sup>69</sup>. Un «rigoglio dell'esistenza» che sgorga come linfa primigenia nel «vuoto culturale» della contemporaneità (citando Pasolini)<sup>70</sup>, in modo che il teatro rinnovi «la sua espansività di linguaggio con una espansività di vita [...] per una comunicazione-partecipazione non corrotta strumentalmente, con un passo indietro rispetto al prodotto e con un avvicinamento all'azione mediante un movimento omogeneo che corre lungo la progettazione-espressione-pubblico»<sup>71</sup>.

E sarà infatti proprio il pubblico il protagonista privilegiato della drammatizzazione. Il rifiuto di ogni delega e distinzione di ruoli tra produttori e fruitori dell'azione animativa, porterà infatti all'eliminazione di quello che Bartolucci, sulla scia di Genet, chiama lo «spettatore cadavere»<sup>72</sup>, rianimandolo come soggetto attivo nella realizzazione dell'azione, di cui diventa «responsabile e non soltanto osservatore, promotore e non soltanto consumatore»<sup>73</sup>. Non più dunque, incalza Dalla Palma, un pubblico che «si deresponsabilizza nell'atteggiamento della fruizione assorta e distaccata», che «si vive passivamente come una polarità destinataria e mai emittente nei confronti di un messaggio che si precostituisce al di fuori di ogni diretta mediazione tra individuo e gruppo»<sup>74</sup>, ma al contrario un pubblico che, sulle suggestioni di una matrice «popolare» riemergente come fenomeno carsico occultato e rimosso<sup>75</sup>, si fa «coro», ponendosi al centro dell'atto creativo, mobilitandosi «in collettivi teatrali, per tradurre la propria dialettica interna in immagini drammatiche»<sup>76</sup>, per tornare «a riflettere sulle proprie ragioni, a riprogettare la propria avventura nel mondo»<sup>77</sup>, secondo una prospettiva che intende il prodotto come parte di una processualità più ampia e articolata, che trova nella vita di comunità i suoi presupposti e i suoi esiti compiuti.

69. Ivi, pp. 14-15.

70. Il riferimento di Bartolucci è all'intervento di Pasolini, *Cos'è un vuoto letterario*, in «Nuovi Argomenti», 21, 1971, pp. 7-10.

71. G. Bartolucci, *Il vuoto teatrale*, cit., p. 37.

72. Ivi, p. 16. «Lo spettatore cadavere» sarà anche il titolo di un capitolo del volume *Il vuoto teatrale* di Bartolucci, che in un altro passo del saggio afferma come la drammatizzazione tenda «a far scomparire lo spettatore, sia che questo spettatore sia l'esecutore stesso, come nel caso della drammatizzazione dei ragazzi, sia che questo spettatore venga fatto partecipe dell'azione, come nel caso della drammatizzazione di quartiere» (ivi, p. 13).

73. Ivi, p. 95.

74. S. Dalla Palma, *Verso una nuova drammaturgia*, cit., p. 18.

75. Dalla Palma sviluppa diffusamente puntuali riflessioni in merito anche nell'intervento *L'animazione nella evoluzione drammaturgica*, in Atti del convegno sui rapporti tra teatro-scuola-animazione teatrale, cit.

76. S. Dalla Palma, *Verso una nuova drammaturgia*, cit., p. 26.

77. Ivi, p. 22.